

CONSIGNAS DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA SOCIOCULTURAL

Dora Riestra

CRUB, Universidad Nacional del Comahue | Argentina

riestra@bariloche.com.ar

riestra@crub.uncoma.edu.ar

Sabina Crivelli

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Resumen

La formación de las personas se realiza de una generación a otra a partir de la toma de decisiones conscientes o inconscientes que constituyen el diseño genético-cultural (Del Río 2002) a nivel de la comunicación. El ámbito educativo escolar es el espacio formativo privilegiado en el que pueden producirse los cambios culturales a nivel del diseño humano socialmente planificado. En esta perspectiva se trata de poner en juego no sólo los contenidos de enseñanza, sino las acciones de lenguaje, cuyas finalidades necesitan diseñarse en función de los destinatarios alumnos. El análisis es enfocado a partir de la concepción dialógica bajtiniana. Desde la misma se desarrolla una metodología que, al ser aplicada a una situación de clase, constituye una posibilidad de estudiar la comunicación realizada mediante los textos orales y escritos que se producen en el contexto de una clase de enseñanza de la lengua de nivel medio. Los sujetos discursivos son analizados como responsabilidad enunciativa desde las posiciones de enseñante y alumnos, inscriptas en los textos escritos como productos empíricos de la acción de lenguaje. El análisis textual elaborado por Bronckart (1997, 2003), el análisis de la actividad de Leontiev (1983) y algunas formulaciones de Bajtín (1992) respecto del conocimiento en las ciencias humanas se articulan con la finalidad de elaborar un instrumento metodológico que aporte a la didáctica de la lengua en lo que respecta a la producción de consignas como instrumento mediador en la realización de las tareas y el desarrollo de las relaciones entre lenguaje y pensamiento (Riestra 2004). La construcción del sentido en los términos de Vygotski y la noción de valoración social de Bajtín se conjugan como ejes que organizan la metodología, puesto que deben articularse los aspectos sociales de la actividad en la representación colectiva, tanto como los aspectos individuales de la acción realizada por cada alumno.

INTRODUCCIÓN

En el campo específico de la Didáctica de la Lengua no nos preguntamos muy a menudo por la construcción del **diseño cultural** que vamos realizando en la actividad de enseñanza, consciente o inconscientemente, mientras interactuamos quienes enseñamos y quienes aprenden. Nos referimos a que mientras enseñamos estamos diseñando un modelo humano de interacción. Del Río y Álvarez (2002) sostienen que necesitamos describir los operadores culturales externos y compartidos que son los organizadores funcionales de las actividades superiores (lectura y escritura en nuestro caso). La descripción nos permitirá construir el imaginario narrativo de la conciencia y reorientar la enseñanza de la lengua.

Entre estos operadores psicosociales situamos las consignas de tareas en la enseñanza de la lengua, cuyo análisis nos permitió comprender el funcionamiento de las actividades individuales y compartidas en las clases (Riestra 2004).

La consigna funciona como un andamio en la realización de acciones mentales, un espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice; constituye, desde la perspectiva de alumno, **el espacio del problema a resolver** y es, a la vez, **el trayecto de elaboración mental** que le permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas; lo ayudará a construir, además, **las diferentes explicaciones** que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales.

En realidad, es un **instrumento** necesario, mediador de las tareas entre docentes y alumnos, en este sentido las consignas son los **segmentos textuales** que vehiculizan tanto la realización de operaciones mentales como objetos de discurso que guardan relación con diversas disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, las teorías sobre la enunciación y la comunicación, etc.

Además, la situación de diálogo de la tarea en el caso de la enseñanza de la lengua tiene una complejidad que no presentan otras asignaturas escolares, debido a que el mismo instrumento de la comunicación es también el objeto de conocimiento.

Con posterioridad a la investigación realizada sobre el efecto de las consignas en el espacio sociodiscursivo de la enseñanza de la lengua, puede mostrarse la reconstrucción del proceso de comprensión dialógica en su dinámica, para estudiar la influencia de los enunciados de los docentes a través de los textos de los alumnos en el acto de conocer; es decir, el efecto de la mediación formativa instituida, en particular, en nuestra cultura escolar.

Buscamos avanzar hacia la formulación de una metodología –a partir de cómo se dan las instrucciones a los alumnos– para abordar y entender las respuestas de los mismos en la realización de una o varias tareas de la clase de lengua.

Partimos de la concepción de la consigna como texto y de la clase como contexto de producción de ese texto (Bronckart, 1997).

El corpus utilizado fue el protocolo del registro transcripto de una clase de tercer año de Nivel Medio. Se analizó el texto escrito de la consigna de tareas que la profesora dio a sus alumnos y los textos producidos por éstos con posterioridad.

EL TRATAMIENTO COMUNICATIVO DE LA CLASE COMO TEXTO: LAS PROPIEDADES DEL CONTEXTO SOCIAL Y MATERIAL

Caracterizamos las clases de lengua como textos que, desde el contexto de producción, determinan la movilización del discurso interactivo con algunas estrategias de discurso teórico. Llama la atención que el perfil de discurso didáctico no se organice en el orden del exponer como podría suponerse, debido a la situación de enseñanza. (Riestra, 2004).

La clase se organiza como un género textual dialogado, con segmentos instruccionales y explicativos según la composición secuencial, que combina las modalidades oral y escrita.

De este modo, la combinación entre las dos modalidades, la **oral** (lo dicho y entendido) y la **escrita** (lo escrito y leído, que implica la necesidad de registro lexical y sintáctico más sostenido) conforma dos variantes que juegan un rol subordinado indirecto en dependencia del contexto de la clase como ámbito de producción. La articulación entre las categorías de contexto y conocimientos compartidos (Béguelin, 1994: 45) permite

relevante el pasaje de una a otra modalidad interactiva, que se resuelve en acciones dentro de las actividades de lectura y escritura y, pocas veces, exposición oral.

Las consignas aparecen, entonces, como textos escritos incrustados en los textos orales de los diálogos, con la diferencia de codificación y decodificación entre las modalidades que, por su naturaleza pragmática, como describe Béguelin (1998: 250), moviliza operaciones cognitivas distintas que seleccionan formas lingüísticas particulares.

Como síntesis y retomando a Bajtín en su definición de géneros primarios y secundarios, encontramos en las clases de lengua la presencia de ambos, aunque en mayor proporción se trata del género primario de la conversación con breves enunciados intercalados, correspondientes al género secundario de las diversas ciencias del lenguaje.

Al relacionar este análisis con el de los textos escritos por los alumnos, se complementa el carácter polilógico del género de la clase y, como se verá más adelante, se obtienen datos acerca de los efectos que las intervenciones de los docentes producen genéricamente, como modelos internalizados.

LA ACCIÓN DEL LENGUAJE Y EL TONO, DOS NOCIONES EN PRÉSTAMO

En los textos de 1929 Bajtín se refiere a lo extraverbal como **la orientación social de la enunciaci3n**, en los de 1974, como **el tono**.

Desde su punto de vista, lo activo consiste en que la comprensi3n es confrontaci3n con otros textos y en un contexto nuevo, el car3cter dial3gico de la comprensi3n consiste en la percepci3n de su din3mica (mi contexto, en el contempor3neo, en el futuro, la sensaci3n de que estoy dando un paso nuevo, que me he movido).

En los trabajos de 1974 (1979/1992: 386) se referir3 en este sentido al **tono**: como “separado de los elementos f3nicos y sem3nticos de la palabra y de otros signos. 3stos determinan la compleja tonalidad de nuestra conciencia, que sirve de contexto emocional y valorativo durante la comprensi3n (comprensi3n completa, comprensi3n del sentido) del texto le3do (o escuchado) por nosotros, as3 como en una forma m3s compleja durante la generaci3n creativa de un texto”.

Otra precisi3n (Id.: 377): “El tono no se determina por el contenido objetual del enunciado, ni por los sentimientos y vivencias del hablante, sino por la actitud del hablante respecto de la persona de su interlocutor (su rango, importancia, etc.)”. Se trata de la relaci3n mutua entre las unidades del discurso, c3mo se produce la aguda percepci3n de lo suyo propio y lo ajeno en la vida discursiva. Es decir, lo extratextual actuante en el plano enunciativo dar3 el tono como marca social, reconocida en un contexto comunicativo determinado.

Vemos que es posible instrumentar dos enfoques que convergen en la construcci3n de la noci3n de **comprensi3n dial3gica activa**, definida por Bajtín respecto de la construcci3n de sentido como el contacto entre personas y no entre cosas, es decir el paso gradual del cosismo al personalismo en el acto de conocer.

En esta direcci3n, la noci3n de **acci3n del lenguaje** (Bronckart & Stroumza, 2003) definida como juego entre proposiciones y enunciados se encuentra en correspondencia con el concepto de **tono** desarrollado por Bajtín. En el caso de Bronckart & Stroumza si la acci3n de lenguaje se sitúa al nivel del texto, el accionar del lenguaje est3 situado a nivel de encadenamientos discursivos, del pasaje de un enunciado al otro (juego entre proposiciones y enunciados, entre interpretaciones posibles e interpretaciones efecti-

vas): se trata de intentar la aprehensión de la construcción y el devenir del hombre en sincronía, en el interior de un texto singular.

Y a partir de esta dimensión accional del lenguaje, Bronckart se refiere a los tipos de discurso como las “huellas cristalizadas de la acción del lenguaje”, por lo que podríamos decir que son esos **formatos accionales del lenguaje**, las herramientas socialmente construidas que utilizamos para pensar.

SOBRE LA CONSIGNA Y EL DIÁLOGO

La referencia teórico-metodológica del trabajo está tomada globalmente de la propuesta de Bajtín en lo que respecta a las **etapas del movimiento dialógico**: 1) la percepción psicofisiológica del signo físico, 2) el reconocimiento del significado general, 3) la comprensión del significado en un contexto dado (próximo o alejado) y 4) la comprensión dialógica activa (discusión-consentimiento), como un recorrido de análisis ascendente.

Sostiene que la realización del conocimiento dialógico plantea la relación texto-contexto: “Cada palabra del texto conduce fuera de sus límites. Toda comprensión representa la confrontación de un texto con otros textos” (1979/1992: 383). El momento valorativo de la comprensión es previo a la racionalización del sentido, que sólo es relativa. Porque el sentido es el contacto entre personas y no entre cosas.

En tanto textos de prefiguración del accionar en la realización de otras personas, vemos las consignas como eslabones dialógicos con los que interactúan mentalmente los enseñantes y sus alumnos en los procesos de aprendizaje de estos últimos. Dicho de otro modo, son **acciones de lenguaje** producidas en el ámbito escolar, cuya función específica es guiar diversas acciones verbales de quienes aprenden, en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas. Se trata de una concepción de texto como producto de la actividad de lenguaje adoptada por Bronckart a partir de la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev (1983).

Entonces, es en la posición enunciativa de las consignas de los docentes donde puede analizarse el posible efecto (como texto de prefiguración) de las acciones realizadas por los alumnos en sus textos escritos concretos (posteriores). La consigna, al marcar la textualización de los alumnos, hace que ellos, con la mayor economía, digan lo que creen que los profesores esperan que digan, por lo tanto, desde la misma posición enunciativa cada profesor organiza los textos de los alumnos como interlocutores de una manera implícita y validada. Se trata de una situación arraigada en las modalidades de comunicación al formular las consignas que pondría en evidencia, en primera instancia, un fosilizado entrenamiento del pensar sin apropiación en las clases de lengua, de responder sin atender a la autonomía del propio pensamiento.

Si bien esta primera explicación puede atribuirse a la falta de claridad en los enunciados de las consignas o a utilizar un nivel de conceptualización generalmente desconocido por los alumnos, la complejidad de la situación merece un análisis más detenido.

Es probable que la “búsqueda de la respuesta” sea una modalidad de intervención comunicativa escolarizada, en un repertorio restringido de posibilidades, pero también es inherente a la comunicación humana que la ambigüedad permita juegos en la interpretación. Y esta hipótesis resulta orientadora.

En definitiva, la consigna de lengua es un texto producido para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Y por eso, un mismo texto-consigna moviliza la producción de tantos otros textos diversos. Cada

sujeto-alumno realizará operaciones y acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible.

En el caso que tomamos el contexto de la clase muestra que al presentar la consigna la profesora establece una relación de simetría en el uso de la palabra y en la consideración de la posible respuesta. Opta por anticipar en el diálogo un interlocutor válido, que produce el efecto de lenguaje buscado. También podemos ver, siguiendo con el contexto de la consigna que, para explicar la profesora usa la primera persona del plural, con lo cual se incluye en la actividad de la clase como acciones conjuntas de ella y los alumnos:

Recordemos rápidamente. El tema que estábamos trabajando. Hoy vamos a hacer un trabajo grupal. Estamos trabajando argumentación. Vimos que se puede encontrar en infinidad de textos, lo vimos, ¿quién me recuerda qué es argumentar?

En un sentido amplio, desde la concepción de texto como objeto empírico, decimos que la consigna es un texto específico incluido en el texto de la interacción de la clase, cuyo contexto institucional es la escuela. Se trata concretamente de un texto porque la profesora lo construye para los alumnos como indicación predeterminada.

En la clase que analizamos puede verse que los enunciados, formulados como acción conjunta, buscan que el alumno complete lo propuesto por la profesora en la consigna:

Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posible.

1) Yo admiro a... porque

2) El mejor programa del momento es... porque

3) Ella/él es mi mejor amiga/o.. .porque

4) Mi grupo de música o cantante preferido es... porque

5) Me interesa/no me interesa el resultado de las próximas elecciones... porque

Sobre el contexto de esta consigna en la interacción de la clase realizamos las siguientes consideraciones:

1. Al formularla y presentar la tarea la profesora establece una relación de igualdad en el uso de la palabra y en la consideración de la posible respuesta. (*quién me recuerda qué es...*).

2. Anticipa en el diálogo un interlocutor válido.

3. Para explicar se incluye en la primera persona del plural (*el tema que estábamos trabajando ... recordemos*).

4. El tono de la interpelación está hecho desde el registro de la palabra de los alumnos de forma individual o particular. Pregunta a cada alumno en particular cómo completó la consigna. Una vez que el alumno contesta continúa el diálogo con un comentario sobre la experiencia concreta volcada en el trabajo. Establece así un diálogo personalizado con cada alumno.

5. Para dar una indicación usa la interrogación (*¿pueden levantar la mano? ¿quién me recuerda qué es argumentar?*) Introduce así un diálogo donde el otro tiene algo de responsabilidad porque no ordena desde el lugar del que sabe sino que pregunta, dejando espacio a la duda y la respuesta.

6. Rescata la palabra de los alumnos, que completaron a partir del esquema propuesto por ella, para demostrar que lo pueden hacer.

7. Valoriza lo que tienen para decir. (*en mi casa me daré el gusto de leer en privado*)

SUJETOS DISCURSIVOS COMO FRONTERAS DE LOS ENUNCIADOS

La metodología que proponemos plantea un análisis a partir de la puesta en relación de la consigna con la producción de los alumnos, cuya finalidad es delimitar la función del tono.

Según Bajtín, los reflejos recíprocos de los enunciados son los que determinan que deben analizarse unos con respecto a otros (como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada). Los enunciados ajenos pueden ser representados con diferente grado de reevaluación; en nuestro caso concreto, la posición de la profesora reevalúa positivamente los enunciados de los alumnos.

En este sentido entendemos desde Bajtín que “se puede hacer referencia a los enunciados como opiniones bien conocidas por el interlocutor, pueden sobrentenderse calladamente y la reacción de la respuesta puede reflejarse tan sólo en la reacción del discurso propio (de quién) (selección de recursos lingüísticos y entonaciones que no se determina por el objeto de discurso propio sino por el enunciado ajeno acerca del mismo objeto”. (ob. cit: 282).

Como dijimos, la profesora construye la consigna como un enunciado que rescata la palabra de los alumnos, ya que éstos deben completarlo a partir del esquema propuesto por ella. Pero los alumnos, si bien siguen el esquema, construyen sus enunciados desde el compromiso con las respuestas personales.

La consigna formula:

“La persona que admiro es... porque...”

Algunos enunciados de los alumnos:

- 1- La persona que admiro es mi mamá porque ella a pesar de haber tenido a mi hermana soltera.....
- 2- Yo admiro a mis viejos porque son un verdadero ejemplo para sus hijos.
- 3- Admiro a la gente que es capaz de salir adelante a pesar de sus problemas porque es un signo de fortaleza.

El dispositivo didáctico de esta consigna que, en una primera mirada parece “poco original” y hasta podría observarse su rigidez, opera, en el contexto dialógico de la clase, como un disparador de los propios enunciados de los alumnos, puestos en juego frente al interés demostrado por la profesora ante cada alumno que lee su breve texto.

Puesto que un signo constitutivo de un enunciado es su *orientación hacia* alguien, su propiedad de estar *destinado*, entendemos que todo el enunciado se construye en vista de la respuesta a la profesora. Como definiera Bajtín (ídem: 286) “Al construir mi enunciado trato de determinar la contestación de una manera activa, por otro lado intento adivinar esta contestación y la respuesta anticipada a su vez influye activamente sobre mi enunciado [...] Este tanteo determinará también el género del enunciado, la selec-

ción de procedimientos de estructuración y, finalmente, la selección de los recursos lingüísticos, es decir, el estilo del enunciado”.

EL CRUCE DE GÉNEROS DISCURSIVOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS EN LA INTERACCIÓN DE LA CLASE

Vimos que la clase es un género dialogal doblemente contextualizado, como género implícito de las tareas escolares y, al mismo tiempo, en este caso, se da una situación genérica de entrevista de la vida cotidiana, asumida tácitamente por la profesora, que produce un efecto discursivo-textual sobre el tono de los textos futuros de los alumnos. Si bien cada alumno toma la marca discursiva (primera persona), algunos se sitúan en un contexto de **autores implicados** en primera persona (14 casos) y otros de autores no implicados, **con voz neutra** (6 casos). Estos últimos pueden distanciarse más al enunciar, por lo tanto, generalizan y salen del relato interactivo en el que se mantienen los primeros. De este modo se organizan, inconscientemente, en dos tipos de discurso (discurso interactivo y relato interactivo).

El punto de partida adoptado para el análisis del tono es el cruce entre géneros primarios y secundarios de la comunicación escolar.

Bajtín señala dos aspectos en la comunicación discursiva:

1. La intención (compromiso).
2. El momento expresivo (evaluación). Aquí es donde distingue la entonación (expresiva oral) y los efectos estilísticos (en el enunciado escrito). En este sentido formula que hay *situaciones típicas de los géneros*, que identifica como *expresividad típica* y *entonación típica* de cada género. Siguiendo esto plantea que “la expresión genérica de la palabra (y la entonación expresiva del género) es impersonal como los son los propios géneros discursivos (porque los géneros representan formas típicas de los enunciados individuales, pero no son los enunciados mismos).” (ibídem: 278)

Nos propusimos ver en este caso, de qué modo el tono –en tanto **entonación típica/valoración social** que le corresponde al género de la clase– determina desde el enunciado de la profesora el **tono** de los enunciados de los alumnos.

LA NOCIÓN DE ENTONACIÓN TÍPICA

La *expresividad* nace del contacto de la palabra con la situación real, que se realiza en un enunciado individual: un uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada de la palabra *ajena* (con ecos de enunciados de otros) que se transforma en *mi* palabra. Pero Bajtín se refiere también a los enunciados que gozan de prestigio en una época, en un círculo social, afirma que estos son los que dan *el tono*.

De modo que el tono podría definirse como una interfaz (conjunción de dos órdenes que se incluyen y determinan mutuamente) entre la posición enunciativa (**voz y modalidades**) y los enunciados situados socialmente en un contexto determinado (**voces sociales** en el pensamiento bajtiniano).

Por otra parte, en la noción de acción del lenguaje formulada por Bronckart, podríamos encontrar algunas coincidencias respecto de los enunciados como voces sociales señalados por Bajtín, en la medida en que esta denominación de **acción del lenguaje** se refiere a unos **formatos accionales del lenguaje** que sitúan contextualmente al destinatario.

En el análisis, distinguimos, por una parte:

a) **Lo proposicional del enunciado** (Texto de la profesora: “*Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posible*”)

Y, por otra:

b) **Las voces y las modalizaciones**

i-**La voz del autor** (texto de alumno, voz implicada: “*me gusta, me cuidan, nos divertimos*”) (como expositor autónomo, voz neutra: “*se puede, lo que uno, se pueda imaginar*”)

ii-**Las modalizaciones** (profesora, mod. pragmática: “*todavía podemos seguir eligiendo*”)

(alumno, mod. deóntica: “*Los maestros tienen que pagar su propio aumento*”)

iii-**La voz o voces sociales** (alumno, voz de oposición: “*que no le sigan robando a la gente, privatizando nuestros lugares públicos, ni discriminando y que se dejen de ser corruptos*”).

Sobre la noción de voces sociales encontramos en Bajtín que “en todo enunciado, en un examen más detenido realizado en las formas concretas de la comunicación discursiva, podemos descubrir toda una serie de discursos ajenos, semiocultos o implícitos y con diferente grado de otredad. Por eso un enunciado revela una especie de surcos que representan ecos lejanos y apenas perceptibles de los cambios de los sujetos discursivos...” (Ibíd.: 283).

El cruce **entre la modalización y la voz social** pone de manifiesto el **tono enunciativo**, produce un efecto del lenguaje entre los destinatarios (alumnos/profesora), es lo extraverbal, la valoración social que se percibe en el contexto. Es por eso que “la experiencia discursiva de cada persona individual se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos [...] Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila, se elabora, se reacentúa por nosotros” (Ib: 279).

Al enfocar el nivel de la enunciación, puede verse cómo el diálogo presupuesto con la profesora, destinataria de tantas opiniones, favorece la autoafirmación adolescente, lo que se registra tanto en la implicación de la voz del autor, como en las modalizaciones. Para señalar la implicación del autor consideramos las formas pronominales registradas en el nivel de la textualización, que indican la presencia de la 1ª persona singular.

En dos textos puede verse una distancia, marcada por la ausencia de las formas de pronombres personales en 1ª persona singular, por eso la enunciación está a cargo de **la voz del autor como expositor autónomo**. En otros textos, aparecen segmentos con estas características de autonomía (8.G, 8.K, 8.L y 8.O, en apéndice) junto a segmentos con implicación del autor. En los once restantes, es decir, la mayoría, aparece **la voz del autor implicado como productor del texto**.

Esta tendencia puede relevarse como rasgo de la oralidad, que es coincidente con el carácter de las modalizaciones; la manifestación de los valores adolescentes se produce en un clima de intimidad personal con la destinataria, interesada en las opiniones de cada uno, de acuerdo con lo formulado en la consigna. Son las modalizaciones pragmáticas las

que prevalecen, seguidas de las apreciativas y en orden decreciente las lógicas y las deónticas. Esto manifiesta el carácter evaluativo de acciones e intenciones (segmentos 1 y 5 de la consigna) de las opiniones sobre las personas admiradas y los políticos, respectivamente. Las modalizaciones apreciativas están relacionadas con los grupos musicales, programas de radio y televisión y los amigos (segmentos 2, 3 y 4), es decir, reflejan la adhesión entusiasta a ciertos aspectos, por lo general, valorizados positivamente.

Al revisar el análisis de las voces y las modalizaciones observamos que en los textos referidos a lo político los alumnos retoman enunciados de los docentes. En este sentido una hipótesis posible es que la presencia de voces sociales (de reclamos de empleados estatales o de sectores docentes críticos), asumidas por los alumnos, pondría una entonación típica en los enunciados de éstos (es un tono general, no particular, que puede atribuirse a un determinado sector social, con una postura política definida). Los alumnos retoman entonces la voz de otro que no es su propia voz.

Ejemplos

1. Me interesa el último resultado de las elecciones porque se está jugando el futuro de la Argentina, el de nuestros futuros hijos y el de nosotros, el gobierno que nos ha tocado vivir es corrupto, con un gran porcentaje de desempleados, endeudando cada vez más a nuestro país, privatizando las propiedades nacionales, debiéndole los salarios atrasados a los maestros, médicos, municipales y privándonos a os niños y adolescentes de una educación digna culpa de la ley federal que al banco mundial le impone por los préstamos dados. No se crean fuentes de trabajo, no se mejora la educación, la salud, ni la justicia; (VOZ SOCIAL) es por eso que me interesa el próximo resultado de las elecciones porque nos tenemos que dar la posibilidad de recuperarnos y dar posibilidad a un nuevo gobierno a mejorar nuestra situación o tal vez la empeore pero si no lo hacemos este gobierno nos va a matar de hambre. (Voz del autor implicado)

2. Me interesan los resultados de las próximas elecciones del 24 de octubre, porque se elige al presidente, porque me interesa quien nos va a gobernar en el futuro, porque me interesa saber si viviremos mejor, si habrá más trabajo, mejores salarios, y si vamos a poder seguir estudiando. (VOZ SOCIAL)

Considera Bajtín que la entonación es sobre todo aquella especialmente sensible y siempre está dirigida al contexto. Las modalizaciones, en el análisis textual de Bronckart (1997), conforman un nivel de decisiones tomadas en lo que respecta a posición enunciativa. Este autor las identifica como lógicas, pragmáticas, deónticas y apreciativas. Señalamos algunos casos (subrayados) en el diálogo de la clase entre la profesora y los alumnos:

1) [...] Ao: *No me interesan los resultados porque la Argentina seguirá igual.*

P: *Lucha entre ellos más que gobernar*

Ao: *Me interesa, porque viviendo en un país democrático...*

P: *Pone algo importante. La mayoría de uds. han nacido en la democracia. Rescatemos lo de Benjamín, todavía podemos seguir eligiendo. A ver Malena*

2) [...] P: *Fantástico y honestamente, no esperaba tanto lo que veo muy de ojito, en mi casa me daré el gusto de leer en privado*

Ao: *Falto yo. No me interesa porque salga quien salga la economía y la seguridad no van a cambiar, **nadie está listo para gobernar el país.***

En el primer caso se trata de una modalización pragmática de la profesora, valora la posibilidad de elegir en democracia; en el segundo, hay dos modalizaciones, una apreciativa y la otra pragmática, ambas evalúan positivamente el texto leído por los alumnos.

El cruce al que hacemos referencia más arriba entre modalizaciones y voces sociales puede verse en el ejemplo dos, en la intervención del alumno: **nadie está listo para gobernar el país**, enunciado atribuido a una voz social autorizada que no es, obviamente, la de un adolescente de tercer año, no obstante reproduce el enunciado con convicción porque percibe que no será cuestionado. La valoración emocional de la profesora de la elaboración escrita de los alumnos introdujo el tono de la clase (como “fondo entonacional de un grupo social determinado (nación, clase, colectividad profesional, círculo, etc.)” (Bajtín, Ib: 389), también designado como “fondo dialogizador”).

Los ejemplos que siguen ponen de manifiesto esta relación entre la voz social y la modalizaciones que podemos observar desde el plano enunciativo en el análisis:

3) [...] P: *Muy buena, es difícil elegir cuando se tiene muy buenos amigos. Muy valioso lo que acabás de decir. Pasamos al grupo de música o cantante, ¿quién levanta la mano?*

Aa: *No tengo porque escucho de todo un poco, me gusta desde una ópera hasta un rock pesado.*

P: *¿qué tal? Si a uno le gusta, **tanta apertura musical.** ¿Claudia?*

La profesora pondera lo dicho por la alumna con la voz del saber en música, al denominar el hecho como “apertura musical”.

En el ejemplo siguiente la voz social indica complicidad con los alumnos, los políticos son descalificados y no admirados entre ellos.

4) [...] *¿Alguien admira a un deportista? ¿A un político? Qué lindo sería escuchar sí.*

Aquí el tono valida esta voz de los alumnos, aunque la modalización apreciativa indicara lo contrario (“*qué lindo sería*”). Los textos leídos en clase fueron 11, los demás se entregaron con posterioridad y, particularmente el segmento destinado a la opinión sobre las elecciones fue el más desarrollado por los alumnos. Podría atribuirse al tono de la clase esta participación de los alumnos respecto de un tema que parecía no interesarles al inicio.

CONCLUSIONES

Si la consigna es organizadora de la tarea y de la clase, el tono es la voz social de la clase.

Se desprende del análisis que la **voz social** que pone el **tono** de la enunciación en la clase de lengua depende de la elección en el mecanismo del sujeto discursivo: ¿qué voz queremos validar, qué voz buscamos internalizar, qué voz representa el tono de un ciudadano deseable?, esa es la construcción enunciativa que formará personas con determinados valores, puesto que la ideología se internaliza por el tono del enunciado más que por lo nocional o proposicional.

Por lo tanto, el efecto del lenguaje en la enseñanza de la lengua podría ser una decisión consciente tomada en el plano enunciativo con minuciosidad, debido a que hoy los modelos hegemónicos en la oralidad son los de los medios de comunicación; estos modelos impregnan la tonalidad enunciativa con voces sociales que, aun no estando valorizadas socialmente, nos determinan, en muchos casos, el tono de la formación escolar. Pudimos ver que los modelos sociales referidos en los textos son, en gran medida, personajes televisivos evaluados positivamente. Por otra parte, las valoraciones moralizantes dejan percibir el tono de los propios docentes de los alumnos y, en algunos casos, de los mismos padres de los alumnos. Es decir, las voces sociales no son las de adolescentes, son voces de adultos críticos retomadas por adolescentes –particularmente en lo que respecta a las elecciones– lo que estaría mostrando el efecto del lenguaje en ese ámbito escolar.

Otro indicio que también se desprende del análisis realizado como una característica de la comunicación discursiva de la clase es el régimen de las voces como formas pre-existentes –los implícitos–, se trata del empleo de un presupuesto de simultaneidad en los textos escritos de los alumnos, algo así como una naturalización del orden escritural, que desconoce su carácter diferido y que aparece a menudo en la situación comunicativa propia de la escolaridad.

En todo caso, de acuerdo con la hipótesis defendida por Bronckart respecto de los mundos discursivos como preestructos, la enseñanza de la lengua debería ocuparse de organizar la progresión del conocimiento de los valores típicos de las unidades lingüísticas para interactuar en la oralidad y en la escritura.

Las llamadas estrategias cognitivas parecen hoy ocultar este nivel de la textualización que es la toma de posición enunciativa, no obstante, la finalidad de la tarea en la enseñanza de la lengua no puede estar sino doblemente formulada, respecto de los contenidos y respecto de la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación discursiva.

En la medida en que se conciba como herramienta cultural, esta direccionalidad del proceso de operaciones mentales de los alumnos, en tanto acciones planificadas que conforman la consigna, la internalización del modelo propuesto en esa elaboración puede transformarse en una capacidad para ser utilizada, a modo de estrategia por cada agente (alumno) en la comprensión o la producción de textos.

Como alentara Vygotski (1995), el conocimiento que convierte actividades significativas externas (cosas y modos de hacer) en modos mentales de operar es el aprendizaje que produce desarrollo, el que reestructura el sistema funcional, es decir, que construye, reconstruye y reorganiza las funciones superiores.

La decisión del tono del diálogo es aún una responsabilidad didáctica de importancia en el diseño de las personas que formamos, ese tono orientará la realización de la tarea como acción valorizada o desvalorizada, según incluyamos al interlocutor alumno en la realización de la misma.

Lo planificado como intervención puede ser analizado sistémicamente en la consigna como instrumento. Dicho de otro modo, la planificación de la consigna es un **diseño del espacio previo** que, a la vez puede ser un instrumento metodológico en la investigación didáctica. Al diseñar las **operaciones mentales incluidas en las acciones** buscamos producir determinadas apropiaciones de contenidos y actitudes de parte de los alumnos. Por tanto, no sólo tenemos que planificar en el plano proposicional, sino también en el de la enunciación. El fondo dialogizador no es un elemento menos activo. Por el contrario, las consignas instalan en la tarea un tono típico que, por lo general, no es muy auspicioso y opera de manera implícita. En la planificación se nos presenta la opción de decidir qué voces sociales pretendemos validar en la escuela.

La revisión de estos textos de la clase a la luz de las nociones que presentamos nos mostró un nuevo sesgo del proceso intermental o interpsicológico entre docente y alumnos, que es el espacio que nos interesa desde la Didáctica de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTÍN, M. (1992). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BAJTIN, M. y VOLOSHINOV, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* G. Blanck (ed.) Buenos Aires: Almagesto.
- BÉGUELIN, M.-J. (1988). *Écrire en français*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BÉGUELIN, M.-J. (1998). “Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices”, en: *Cahiers de Linguistique française* 20. Genève: Unité de linguistique Française, Faculté des Lettres.
- BRONCKART, J.-P. et K. STROUMZA, (2001/2003). “Les types de discours comme traces cristallisées de la action du langage”, en: E. ROULET & M. BURGER (eds). *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy: PUN.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- DEL RÍO, P. & A. ÁLVAREZ (2002). “Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural”. (En prensa).
- LEONTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Buenos Aires: Akal.
- RIESTRA, D. (2004). “Didáctica de la lengua: investigar las consignas de enseñanza de la lengua”, en *Propuestas* 9: 7-26. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario. ISBN N° 987-43-38-40-4
- RIESTRA, D. (2004). “Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua”. (Thèse de Doctorat. FPE 328) Genève: Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève) <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- VYGOTSKI, L. ([1934] 1995). *Pensamiento y lenguaje*. (trad. Pedro Tosaus Abadía) Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós.

APÉNDICES

Ejemplo de texto de alumno 15/9/99

Argumentación

Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posibles.

- 1) Yo admiro a...porque
- 2) El mejor programa del momento es...porque
- 3) Ella/él es mi mejor amiga/o...porque
- 4) Mi grupo de música o cantante preferido es ...porque
- 5) Me interesa/no me interesa el resultado de las próximas elecciones...porque

1- Yo admiro a la gente que tiene la capacidad de elegir lo que quiera hacer en un futuro y que puede decir lo que piensa de algunas realidades que lo afectan o nos afectan porque me parece que esa persona que tiene esa capacidad es una persona segura de sí misma y decidida, que no da muchas vueltas y que logra sus proyectos.

2- No tengo un programa preferido porque la mayoría de los que miro me gustan mucho y pienso que cada uno tiene sus defectos y sus virtudes que hacen entretenido el programa.

3- No tengo un mejor amigo o amiga porque los que tengo, a todos les doy la misma valoración (corregido: valoración); todos conmigo son muy unidos y cuando tenemos problemas entre todos tratamos de ayudarnos en lo que podamos y de estar siempre bien.

4- No tengo un grupo o cantante preferido porque escucho de todo un poco. No tengo una decisión (corregido: decisión) discriminante de los grupos de hoy en día, me gusta todo, desde una ópera hasta un rock pesado.

5- No me interesa porque pienso que gane quien gane, por más promesas que hagan no van a hacer un buen uso de su autoridad y como hasta ahora con los políticos que tenemos no nos va bien, conmigo están todos en una escala del uno al diez con un "1".

ENUNCIACIÓN	
textos	Voces
8.A	voz del autor implicado como productor del texto
8.B	Voz del autor como expositor autónomo
8.C	Voz del autor implicado como productor del texto
8.D	Voz del autor como expositor autónomo
8.E	Voz del autor implicado como productor del texto
8.F	Voz del autor implicado como productor del texto

ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
El diálogo: estudios e investigaciones
La Plata, Argentina | 11, 12 y 13 de mayo de 2005

8.G	Voz del autor como expositor autónomo Voz del autor implicado como productor del texto (punto 5)
8.H	Voz del autor implicado como productor del texto (me gusta, me cuidan, nos divertimos)
8.I	Voz del autor implicado como productor del texto (yo la necesito, me regaló, me pasa algo, mi confianza)
8.J	Voz del autor implicado como productor del texto (me parece, me gustan y pienso, me gusta todo, pienso, conmigo están)
8.K	Voz del autor implicado como productor del texto (mis hermanos y yo, nos) Voz del autor como expositor autónomo (se puede, lo que uno Se pueda imaginar)
8.L	Voz del autor como expositor autónomo. Voz del autor implicado como productor del texto
8.LL	Voz del autor implicado como productor del texto (mi cumpleaños, me ayuda, me da lo mismo)
8.M	
8.N	Voz del autor implicado como productor del texto (me)
8.Ñ	Voz del autor implicado como productor del texto (me)
8.O	Voz del autor como expositor autónomo. Voz del autor implicado como productor del texto (me)
8.P	Voz del autor implicado como productor del texto (me)

MODALIZACIONES	
Textos	Voces
8.A	Pragmáticas: “le hicieron la vida imposible. Lógicas: “tiene la palabra justa”. “Completamente original, entretenido, atrapante”. Apreciativas: “lo mejor”. “Me lastimó bastante”. Deóntica: “Nos tenemos que dar la posibilidad”
8.B	Apreciativas: “Sufrió muchísimo”. “Persona muy especial”. “Se preocupan por las necesidades solamente cuando hay elecciones”
8.C	Lógica: “realmente son nuestros verdaderos padres y amigos”. Apreciativa: “Aprendemos muchísimo”
8.D	Apreciativa: “además de ser ese buen ejemplo”.
8.E	Lógica: “lo único que es realmente nuestro”. “Cosas que suceden realmente hoy en día”. “Vivir en una verdadera democracia” Deóntica: “vamos a poder ser felices y libres realmente.” Apreciativas: “Me parece muy importante”. “Lo veo constantemente”. “Me da lo mejor de sí”. Pragmática: “Nos podemos llegar a sentir identificados”. “No me puedo borrar de todo.”
8.F	Pragmáticas: “Siempre trató de darnos los gustos”. “Siempre va a estar para ayudarnos”. “Me sabe escuchar”. “Puedo confiar en ella”. “Pensaron sólo en tener un buen puesto y enriquecerse”

ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
El diálogo: estudios e investigaciones
La Plata, Argentina | 11, 12 y 13 de mayo de 2005

8.G	Lógica: “Sus canciones son realmente muy buenas”. Apreciativa: “su personalidad es muy extraña... es el mejor”. “Los integrantes del grupo son muy humildes y son los mejores”. Pragmática: “Lo único que van a hacer es seguir robando y perjudicando al país”
8.H	Apreciativa: “Son unas personas muy especiales”. Pragmática: “Pero salieron adelante” . “Daría todo por nuestra amistad”. “Cuida su trabajo como oro”. Deóntica: “Si vamos a poder seguir estudiando”. “Si el día de mañana podrán seguir trabajando”
8.I	Pragmáticas: “Es algo que no voy a poder olvidar”. “Se pone en su lugar”. “Tienen un lugar para toda clase de gente”. “Se ganaron mi confianza”. “Siempre se venden o compran votos”.
8.J	Pragmática: “La gente que tiene la capacidad de elegir lo que quiera hacer en un futuro y que puede decir lo que piensa”. “Tratamos de ayudarnos en lo que podamos”. “Por más promesas que hagan no van a hacer un buen uso de su autoridad” Apreciativa: “Todos conmigo son muy unidos”
8.K	Apreciativas: “mi papá es rebueno. Aunque esté remal sigue empujando hacia adelante”. “Un grupo de chicos que se organizaron rebien para armar u grupo” Pragmática: “No va a poder arreglar este país, no podría generar mayores puestos de trabajo”. “Por querer guardar sus autos terminan muertos”
8.L	Lógicas: “Prácticamente”. “Tiene aproximadamente 45 hermosas plantas”. “Obviamente antes un ser humano”. Pragmáticas: “No le he podido encontrar”. “Puedo estar al tanto de las actividades”. “Puedo sentirme parte del programa”. “No los puedo comparar”. “No puedo ni estoy capacitada para hacer una elección”. “Que pueda cambiar mi país”
8.LL	Pragmáticas: “Da lo mejor de él siempre”. “Me ayuda en todo lo que puede”. “Tratan de comprar a la gente” Deóntica: “Los maestros tienen que pagar su propio aumento”
8.M	
8.N	Pragmática: “Me ayuda en lo que esté a su alcance”
8.Ñ	Pragmática: “Cuando pueden ayudar a alguien ayudan”. Apreciativa: “Las letras de sus canciones dicen la verdad”
8.O	Pragmática: “No lo puedo considerar como el mejor amigo del hombre”
8.P	Pragmáticas: “me ayuda en lo que puede”. “Si no puede hacer algo, él siempre se la rebusca para lograrlo”. Deóntica: “No importa la clase social que tengan estas personas”. Apreciativa: “¡¡¡Me encanta!!!” Pragmática “Quiero saber cómo planean nuestro país”